Marco teórico

Con el fin de sustentar nuestra investigación desde un punto de vista teórico, en la siguiente sección daremos a conocer varios de los conceptos fundamentales que componen este trabajo y que, asimismo, son vitales para abordar la problemática planteada anteriormente. Teniendo esto en cuenta, buscaremos hacer una aproximación a aquello que se ha teorizado acerca de conceptos como "colonialidad" o "decolonialidad" desde donde, a nuestro parecer, empiezan a conectarse la mayoría de los supuestos teóricos de nuestro trabajo. Es decir, partiendo de estos dos, buscaremos identificar y definir todos aquellos conceptos que nos puedan ayudar a analizar un poco la actualidad de la enseñanza del inglés en la licenciatura de Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana en lo que concierne al material didáctico utilizado por los profesores de lengua y su posicionamiento frente a la enseñanza de esta. Para esto, claramente buscamos incorporar todo aquello que se ha planteado desde la academia en torno al giro decolonial, la pedagogía desde el sur, la interculturalidad crítica en el aula de clase y, por supuesto, el material didáctico de enseñanza de lenguas.

Modernidad/Colonialidad

En un primer momento, consideramos imperativo reflexionar en torno a los conceptos de colonialidad y colonialismo, pues desafortunadamente muchas veces estos dos se han visto mezclados e incluso utilizados como sinónimos, cuando en realidad ambos se refieren a un concepto totalmente diferente. Esto con el fin de entender un poco cómo es que en la modernidad se ha construido como una red control político, económico, cultural, epistémico y ontológico a través de mecanismos de orden mundial tal como el capitalismo y la globalización que nacen dentro de una matriz que responde a un patrón de poder específico. Por un lado, Quijano (2014) afirma que el colonialismo se refiere más específicamente a aquella estructura de explotación y dominación tanto económica como política que es ejercida sobre la soberanía de un pueblo por parte de otro. Por otro lado, la colonialidad se refiere al patrón de poder que emergió del colonialismo moderno y que no se basa simplemente en relaciones de poder entre los pueblos, sino que por el contrario está también incluye otras dimensiones como la del trabajo, el conocimiento, las relaciones intersubjetivas, etc., que se ven afectadas por un sistema de orden capitalista mundial que mantiene la diferencia colonial. (p. 285). En ese orden de ideas, el colonialismo se puede ejemplificar con

el proceso de conquista y dominación europea en las américas durante los siglos XV y XX, mientras que la colonialidad hace referencia a aquellos remanentes o marcas que esta conquista dejó en América y que hoy en día se hacen presentes a través de la configuración estructural de nuestras sociedades.

En esta línea de pensamiento, Quijano también afirma que la colonialidad es uno de los elementos constitutivos del capitalismo como fuerza dominante mundial y que es a través de esta que los centros hegemónicos rápidamente se distribuyen alrededor del atlántico norte --entendido como Europa, principalmente--. Con el establecimiento de estos patrones de poder es que pronto la relación que se da entre el colonialismo y la colonialidad, acompañadas además de las necesidades propias que constituyen el capitalismo, constituye este nuevo universo que hoy entendemos como modernidad. (p. 286). De esta manera, se puede entender el proyecto de modernidad/colonialidad como un sistema indivisible donde el uno complementa al otro directamente. Es decir, no se puede entender la modernidad sin la colonialidad pues esta primera simplemente ha sido constituida dentro de esta diferencia colonial remanente de la relación de la colonialidad con el colonialismo. Incluso, en palabras de Mignolo (2010) en su famoso escrito *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*, "la «modernidad» es una narrativa europea que tiene una cara oculta y más oscura, la colonialidad. En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad." (p. 47).

Partiendo así de este proyecto de modernidad/colonialidad, también se puede empezar a hablar sobre los procesos de dominación epistémica, ontológica y racial que subyacen en la constitución de una modernidad planteada desde Europa donde se busca invisibilizar todo tipo de pensamientos e ideologías otras que no correspondan a aquellas blancas y coloniales que, como bien lo decía Mignolo, representan la cara oculta de la modernidad a través de los procesos de la colonialidad. Justamente allí es donde nosotros consideramos pertinente empezar a hacer un análisis acerca de lo que ocurre en la LLMOD en la Universiad Javeriana, puesto que como institución de educación en un país de la periferia no escapa de estas lógicas hegemónicas que se dan dentro del marco de un sistema capitalista y claramente repercuten tanto en la enseñanza como en la producción de conocimiento. De hecho, Lander (citado por Castro-Gomez, 2007) afirma que:

> la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (p. 79)

Así pues, es claramente fundamental empezar a analizar cómo es que toda esta matriz colonial influye dentro de la universidad y modifica los procesos o relaciones que se dan entre el "yo" como sujeto subalternizado dentro de una sociedad que ha nacido dentro del proyecto de modernidad/colonialidad y aquello otro, entendido como lo europeo o lo subalternizante. Aquí es donde es bastante importante traer a colación lo que Castro-Gomez (2007) llama como la estructura *triangular de la colonialidad*, bastante presente en la universidad, pues esta última se inscribe en algo que el autor describe cómo la colonialidad del ser, del poder y del saber. Estos tres conceptos son bastante relevantes puesto que cada uno de ellos describe, desde una perspectiva decolonial, cuales han sido los efectos que la colonialidad ha tenido realmente el sujeto subalternizado desde el punto de vista ontológico, económico y epistémico, respectivamente. Esto, es un contexto universitario es fundamental para entender muchas de las realidades de la educación en un país como Colombia, por ejemplo, ya que da la oportunidad de abordar el análisis de los procesos de enseñanza desde una perspectiva más decolonial y también de abrir la discusión en torno a nuevas alternativas que permitan la desmarginalización de los actores escolares.

Según Maldonado-Torres (2007), "la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje." Partiendo de esto, y viéndolo desde la perspectiva de la universidad, la colonialidad del ser va a jugar un rol bastante importante en la manera que por ejemplo, un profesor se va a posicionar a sí mismo frente a la enseñanza de cualquier tema, o en nuestro caso específico, la enseñanza de una lengua extranjera en tanto su experiencia como sujeto subalternizado dentro de una matriz colonial va determinar varias de sus prácticas pedagógicas. Esto se puede explicar a través de lo que el autor martiniques Frantz Fanon (2015) denuncia en su libro *Piel negra, máscaras blancas,* donde describe en términos raciales las huellas que la colonización puede pudo haber dejado en la comunidad afrodescendiente a través de un sentimiento de inferioridad antes las personas blancas. Sin embargo, Fanon se encarga más de mostrar cómo es que esta relación afecta al "ser" más directamente y cómo es que hoy aunque las personas negras no tengan a un colonizador europeo esclavizandolas directamente (colonialismo), este sentimiento de inferioridad o

incluso vergüenza sigue muy latente dentro de su comunidad y es incluso interiorizado por ellos mismos (colonialidad). Esto es interesante porque Fanon intenta establecer una relación directa entre la colonialidad y la experiencia racial e incluso, la experiencia de género, pudiéndose entender como factores contundentes que constituyen la colonialidad del ser.

Desde un contexto de enseñanza de lenguas, también se podría utilizar lo que Fanon menciona acerca del sentimiento de inferioridad, el cual ya de por sí provoca una automarginalización que obedece a unas lógicas claramente coloniales donde se establecen relaciones de blanco/no blanco bárbaro/civilizado europeo/indigena, etc. Esto establece que el mismo profesor de manera inconsciente, al igual que el afrodescendiente, decida tomar una posición frente a aquello que encuentra "superior", en este caso el inglés como lengua de referencia de potencias mundiales como Estados Unidos o Reino Unido, lo cual a larga podrá afectar la identidad del profesor e incluso su manera de enseñar. Incluso, Kincheloe (citada por Granados-Beltrán, 2016) asegura que " en el marco de una epistemología crítica compleja, [...] la forma en que los profesores enseñan, así como sus principios pedagógicos, no pueden estar separados de la forma en que se ven a sí mismos". (p. 181). [traducción propia]. Esto va muy en alineamiento con lo que Kumaravadivelu (2012) también menciona acerca de cuán importante es la identidad del profesor en una perspectiva posmoderna puesto que esta abre paso a lo que él llama una diversidad y multiplicidad de narrativas acerca de lo que cada quien sabe o hace.

En lo que respecta a la colonialidad del saber, Maldonado-Torres dice que esta "tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales". En otra palabras, la colonialidad del saber representa aquel modelo de producción de conocimiento que actualmente tenemos en occidente donde todo el conocimiento "válido" o "prestigioso" se asocia solamente con aquel que viene del norte global, renegando e inferiorizando aquel producido a manera local. En el ámbito del EFL este fenómeno no es una excepción y de hecho se ve realmente marcado en sociedades como la colombiana en donde constantemente estamos discriminando aquello que relacionamos a lo indigena y engrandeciendo lo extranjero. Además, también se ven incluidos factores económicos que también van a afectar esta colonialidad del saber para la enseñanza de lenguas porque por ejemplo, las universidades o los colegios van a optar por cierto de tipo de material didáctico si se tiene un convenio directamente con un editorial extranjera para que

se los provea. Esto es completamente problemático pues en palabras de Cárdenas, González, & Álvarez (citados en Granados-Beltrán):

> cuando las agencias internacionales basadas en centros ofrecen talleres de desarrollo del profesorado, siguen siguen implícitamente un enfoque instrumental en el que el profesor se convierte en un técnico que aplica las mejores prácticas creadas por expertos extranjeros, que se supone que dan resultados al seguir una determinada secuencia de pasos en un periodo período definido; esta instrumentalidad contribuye a una desprofesionalización de los profesionales de la enseñanza de idiomas, ya que ya que se convierten en consumidores en lugar de productores de conocimientos. (p. 177).

Por otro lado, Castro-Gomez y Grosfoguel (2007) afirman que la colonialidad del poder busca denunciar aquellas redes de poder ya mencionadas anteriormente que se construyen dentro del sistema modernidad/colonialidad y tienen como finalidad el mantener el patrón colonial por medio de procesos de acumulación capitalista. Estos procesos justamente buscan mantener aquellas jerarquías que han sido designadas desde las épocas coloniales pues a través de la distinción racial/étnica global y sus diferentes derivativas es que el poder eurocéntrico busca mantener su dominio sobre el resto del globo. (p.19) Por esta razón, desde el norte global se ha buscado mantener firmes aquellas distinciones de superior/inferior, desarrollo/subdesarrollo y civilización/barbarie, con el fin de justificar muchas de las situaciones opresivas y discriminatorias que la modernidad/colonialidad ha permitido.

Partiendo de lo anterior, Césaire (2000) va a criticar la utilización que se le ha dado a la palabra “bárbaro” para justificar la intervención europea en suelo africano con el fin de llevar la “civilización” al continente. Césaire denuncia así el narcisismo del pueblo europeo para llamarse a sí mismos “la civilización” y por tanto creer que su tarea era sacar a los salvajes del paganismo. No obstante, partiendo de los horrores que los colonizadores europeos hicieron en el continente africano, el autor invita a cuestionar quién ha sido realmente el bárbaro en todo este proceso de colonización. Con esto en mente, aquí en Colombia sería pertinente promover este tipo de análisis, incluyendo en la enseñanza de lenguas, para que como pueblo podamos llegar a cuestionarnos si realmente deberíamos considerar el modelo de enseñanza de lenguas como el único válido o “suficientemente civilizado”.

Finalmente, luego de hacer este pequeño recorrido teórico sobre el proyecto modernidad/colonialidad, es pertinente traer a colación aquello que desde la teoría decolonial se propone como una herramienta que permita el planteamiento de de alternativas otras para emancipar al sujeto subalternizado. En palabras de Mignolo (2007):

> El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial. Obviamente, la expresión tiene valor de cambio en todas aquellas situaciones en las cuales Europa y Estados Unidos infligieron y continúan infligiendo la fricción de la misión civilizadora, desarrollista y modernizadora. (p. 29).

Es decir, el objetivo último de la decolonialidad no es establecer un camino fijo por el cual los sujetos deban liberarse de toda esta matriz colonial de que somos víctimas todos, sino simplemente generar un espacio de discusión abierta que le permita al sujeto empezar a generar prácticas-otras que le permitan liberarse asimismo.

Pedagogías en/desde el sur global

Posteriormente, después de haber revisado los conceptos de modernidad/colonialidad, considerarnos pertinente traer ahora a discusión diferentes conceptos relacionados a pedagogías en y desde el sur global. Como lo hemos planteado anteriormente, es visible que el proyecto de la colonialidad ha logrado permear diferentes esferas de la sociedad, y particularmente la educativa. Por lo tanto, es necesario, en un primer momento, identificar su naturaleza eurocentrista y hegemónica y, posteriormente, reflexionar entorno a nuevos paradigmas y enfoques epistemológicos que busquen cuestionar la lógica de imposición de verdades del norte global y su legitimidad en el campo de la enseñanza de lenguas. Es decir, se hace imperante que el pensamiento latinoamericano sea utilizado como herramienta de análisis e intervención de estas realidades sociales educativas con el propósito de: "aportar a la construcción de un pensamiento pedagógico-político que permita situarnos en el presente y construir categorías y miradas que habiliten prácticas pedagógicas situadas, constructivas de formas particulares de leer la realidad y de ubicarnos como sujetos de la historia" (Todone, 2018, p.3).

Como punto introductorio para esta discusión, nos parece importante problematizar el hecho de que en la universidad latinoamericana la educación sigue paradigmas occidentales, tal como lo plantea Lander en Castro-Gómez (2007): "[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte." Particularmente, en la universidad colombiana se siguen viendo evidencias de esta problemática. Efectivamente, Granados-Beltrán () señala que en Colombia hay un academicismo colonial en el campo de ELT puesto que:

> practitioners' and teacher educators' local knowledge is increasingly displaced by foreign agencies and center-based textbook industries. These industries become certifying entities and undertake professional development programs —with the acquiescence of some local professionals— since their members are perceived as better teachers since they allegedly use bet-ter methods and strategies than those developed locally. (p.176).

Partiendo de esota problematización, proponemos también los planteamientos de Mejía (2008) quien precisa elementos para caracterizar el capitalismo actual y sus implicancias pedagógicas. Así, esta autora señala la necesidad de visibilizar las geopedagogías, las cuales son: "aquellos saberes pedagógicos locales sistematizados [...] a partir de prácticas críticas y conscientes que se estén desarrollando en el día a día" (p.126). En síntesis, a través de estas pedagogías la autora busca que la pedagogía sea instaurada como un territorio propio y amplio desde donde los educadores rompan la concepción hegemónica de los profesores como portadores de conocimiento. Esto con el propósito de deslegitimar, por ejemplo, los imaginarios de los colonizadores como portadores de conocimiento y de civilización. Esto, finalmente, puede ayudar a generar que en al aula de clase exista un diálogo de conocimientos entre los estudiantes y los profesores en donde ambos actores estén posicionados de manera horizontal.

De manera análoga, queremos traer sobre la mesa el concepto de *ecología de saberes,* planteado por Desousa Santos (2009), quien señala que la diversidad epistemológica del mundo

está todavía por construir. Ello sería posible desde una ecología de los saberes que permita pensar no sólo que hay diversas formas de conocimiento, sino también diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y como criterios de validación. Es decir:

> Una ecología de los saberes reconoce la pluralidad de conocimientos heterogéneos –entre los cuales se cuenta también la ciencia, la filosofía, el derecho y la religión modernos–, interconectados y dinámicos; porque admite la co-presencia, esto es la simultaneidad como contemporaneidad; porque considera que la ignorancia no es un punto de partida, sino el resultado de un olvido culposo. En otras palabras porque afirma la posibilidad del inteciviliento y de la intercuralidad. (Santos, 2009, 31).

Por otra parte, hemos recurrido al concepto de encuentro de conocimientos, definido por Carvalho & Flórez-Flórez (2014) como "la mezcla del conocimiento preexistente y hegemónico producido por los países dominantes del globo, con el conocimiento producido por los diferentes grupos locales". (p.123). Esto debido a que estimamos que es de vital importancia incorporar estrategias que busquen integrar el conocimiento local dentro de los programas universitarios colombianos, como una manera de darle un lugar relevante a la hora de la planeación de los mismos.

Así pues, partiendo desde las geopedagogías, la ecología de saberes y el encuentro de conocimientos, se podría empezar a concebir una pedagogía del sur que sea, en primer lugar, situada y que busque que haya una validación y un diálogo entre los actores y los saberes que han sido históricamente relegados y menospreciados. De esta manera, creemos que a través de estas herramientas podremos hacer una reconstrucción crítica del legado de un pensamiento pedagógico colonial.

Material pedagógico

En lo que respecta al material pedagógico, nos parece pertinente hacer un análisis de este puesto que ha servido como vehículo para promover la colonialidad del saber, del ser y del poder en las aulas de inglés. Asimismo, debido a que en Colombia los libros de texto y demás materiales pedagógicos siguen siendo fundamentales en la enseñanza del inglés, nos parece indispensable hacer un análisis de estos. Tal como lo señala Núñez (2020): "the EFL textbooks misrepresent the plurality of the local and foreign cultures and they do not respond to the local needs, interests, and life experiences of the learners in their own context [...] they decide whose culture, knowledge, and history become legitimised. " (p.116).

Inicialmente, es pertinente hablar de la carga ideológica presente en los materiales de enseñanza de inglés. Esto debido a que sería ha sido una de las formas a través de las cuales se han seguido promoviendo ciertos valores eurocentristas y subalternizadores que siguen configurando la imagen de los europeos y estadounidenses como el modelo nativo a seguir por excelencia. Debido a esto, es pertinente mencionar que: "neither the teacher nor the students, the textbooks or materials, are subjects alien or passive concerning (or as regards) cultures. Personal views and constructions are confronted when texts or materials provide certain knowledge and certain values. The ways teachers and students respond to it might unveil colonization processes if they do not problematize the cultural component of textbooks taking into account their teaching-learning context." (p. 13). Teniendo esto en cuenta, se entiende la urgencia de problematizar el uso de materiales didácticos que solo muestran una visión aproblematizadora de la sociedad y que se limitan a promover valores e ideales de culturas dominantes y poderosas.

Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto que se ha puesto bastante de moda durante los últimos años, específicamente el área de enseñanza de lenguas. Fácilmente, podemos encontrar que incluso la mayoría de programas de aprendizaje de una lengua extranjera aseguran incluir aspectos interculturales en los programas de formación, o incluso también aseguran que las clases están planteadas con el fin de desarrollar la competencia intercultural en los hablantes. Sin embargo, a pesar de su popularidad, parece ser que cada institución o persona tiene una concepción diferente de lo que este concepto significa e incluso muchos lo pueden llegar a confundir con otros conceptos como el de multiculturalidad o pluriculturalidad. Es por eso que para esta investigación nos para imperativo definir exactamente desde la teoría lo que nosotros entendemos como interculturalidad durante nuestro trabajo y sus diferentes variables.

De manera general, la interculturalidad, como lo menciona Walsh (2007), puede ser percibida de dos maneras dependiendo del lugar del mundo dónde se le vea. Por ejemplo, según la autora, la interculturalidad en los países del norte, (entendiéndose como Estados Unidos,

Canadá y Europa), esta es vista como una interrelación o comunicación entre dos culturas que buscan fomentar un diálogo mutuo para que así ambas estén al mismo nivel. Además, esta concepción es la que también se ha romantizado en América Latina desde el punto de vista meramente superficial por las organizaciones y en general, el sistema educativo. Sin embargo, según Walsh, la interculturalidad tiene en realidad un papel mucho más importante en América Latina pues esta:

> señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. (p. 47).

Es decir, en Latinoamérica este concepto tiene un propósito más orientado a un proyecto social, cultural, político, ético, epistémico y ontológico que busca promover un la decolonización y la transformación de todas aquellas prácticas coloniales hegemónicas de las cuales nuestras sociedad han sido víctimas debido a la matriz colonial en la que vivimos. Además, en nuestra región, esta concepción de interculturalidad también se ha visto impulsada por la gran diversidad de nuestra población, en la cual grandes grupos pertenecientes a esta como los indígenas o los afrodescendientes han encontrado en ella una herramienta para abogar por la integridad de sus comunidades.

Aún así, Walsh (2010) también argumenta que dentro de sí mismo, el concepto de interculturalidad tiene tres variables que son importantes de entender para comprender las diferencias que se dan términos de aplicación de este en nuestros contextos sociales. La autora propone: la interculturalidad relacional, funcional y crítica.

Interculturalidad relacional

Walsh se refiere a este tipo de interculturalidad como aquella que busca principalmente el intercambio y la comunicación entre culturas, lo cual en Latinoamérica resulta bastante común puesto que, como se ha dicho anteriormente, al ser una sociedad tan diversa étnicamente, los intercambios culturales hacen parte constante del día a día. Esto se puede entender al gran porcentaje de mestizos que la mayoría de los países latinoamericanos cuenta, creando asi un ambiente bastante diverso culturalmente. Lo negativo de este tipo de

interculturalidad es que se mantiene bastante sumiso a las estructuras jerárquicas ya establecidas dentro dentro del proyecto modernidad/colonialidad, lo cual es bastante problemático pues mantiene las relaciones desiguales entre diferentes grupos.

Interculturalidad funcional

Este tipo de interculturalidad puede resultar aún más problemático según la autora pues este se basa principalmente en el reconocimiento de las diferencias culturales y la diversidad de cierto grupo, promoviendo espacios de diálogo y tolerancia para aceptar aquellas diferencias en la sociedad. Sin embargo, este reconocimiento del otro realmente no busca visibilizar aquellos procesos de desigualdad que se puedan dar en contra de este otro grupo y por el contrario, busca establecer políticas que le permitan a los gobiernos mantener control de estas poblaciones bajo la mentira de un discurso tolerante y de aceptación. Es decir, la interculturalidad funcional básicamente permite que se puedan instaurar nuevas políticas neocoloniales que utilicen términos como inclusión o multiculturalidad para intervenir indirectamente en aquellas poblaciones que históricamente han sido inferiorizadas para, de cierta manera, mantenerlos bajo control. Asimismo, Walsh asegura que desafortunadamente, este tipo de modelo es el que más ha prevalecido en la política latinoamericana, especialmente en aquella de la educación, de manera que ha permitido que las mismas estructuras de poder y jerarquía propuestas por el norte global sigan gobernando la mayoría de instancias de nuestra sociedad.

Interculturalidad crítica

Este tipo de interculturalidad es el que Walsh propone como aquel de mayor preferencia pues este no solo se encarga de reconocer las diferencias y la diversidad de los pueblos, sino que además también busca reconocer cómo es que esas diferencias culturales entre dos pueblos han sido creadas dentro de un marco colonial. Es decir, la interculturalidad crítica tiene un propósito que está mucho más enfocado en la emancipación del sujeto automarginalizado por estos patrones de poder que responden a las lógicas coloniales de países dominantes. Esto permite que este tipo de interculturalidad sirva como una herramienta que las personas pueden construir por sí mismas para empezar un proceso de de-subalternización. Específicamente, Walsh (2009) propone este concepto como una:

> herramienta pedagógica que cuestiona de manera contínua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p. 13)

Además, también como afirma Granados-Bletran (2016), "la interculturalidad crítica funciona como un proyecto decolonial, ético y político que pretende cuestionar y transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales existentes que mantienen la desigualdad, de manera que se reconozcan otras formas de ser, pensar, vivir, aprender y conocer". (p.176). Por este motivo, en nuestra investigación encontramos en este concepto como una excelente alternativa para promover un espacios de discusión y análisis dentro del contexto de enseñanza de lenguas, donde la interculturalidad crítica invite al maestro a desarrollar o visibilizar unas prácticas-otras que busquen transformar y reconocer otras formas de saber o incluso de ser frente a la enseñanza del inglés.

Referencias

Castro-Gomez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gomez, y R. Grosfoguel. (eds). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gomez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Césaire, A. (2000). *Discours sur le colonialisme*. Paris: Présence africaine.

Fanon, F. (2015). *Peau noire, masques blancs*. Points.

Granados-Beltrán, C. (2016). Critical Interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Ikala (21),* 2, 171-187.

Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En L. Alsagoff, S. McKay, Gwangwei Hu & Renandya, W. (Eds.) (pp. 9-27). *Principles and practice for teaching English as an International Language*. New York : Routledge.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo. En S. Castro-Gomez, y R. Grosfoguel. (eds). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gomez, y R. Grosfoguel. (eds). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2010). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En W. Mignolo. (ed). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad.* (pp. 46-92). Buenos Aires: Ediciones del signo.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano (ed). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp. 285-325). Buenos Aires: CLACSO.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gomez, y R. Grosfoguel. (eds). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía De-colonia: in-surgir, re-existir y re-vivir". En Medina Melgarejo, P. (coord.) *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. (pp. 25-42). México: Editorial Plaza y Valdés.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh. Construyendo interculturalidad crítica. (pp. 75- 96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello III-CAB.